

Paolo Driussi*

A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV IDEGEN SZEMMEL

Széljegyzetek a magyar nyelv funkcionális bemutatásához

1. Bevezetés

Tanulmányom a magyar mint idegen nyelv tanításának egy konkrét aspektusára koncentrál, mégpedig a magyar szakos diákok egyetemi szintű magyarnyelv-tanítására külföldön, pontosabban Olaszországban.

E sorok szerzője nyolc éve tanít magyar nyelvet Olaszországban az Udinei Tudományegyetem Idegen Nyelvek és Irodalmak Karán (Facoltà di Lingue e Letterature Straniere, Università degli Studi di Udine). Az olasz egyetemi rendszernek megfelelően a nyelvgyakorlatot anyanyelvi lektor tartja, a frontális órákat és előadásokat azonban tanszéki vagy meghívott oktató. Diákjainknak három év alatt két nyelvet kell tanulniuk 180 kreditért, továbbá történelemből, földrajzból, illetve marketingből vagy jogból is vizsgáznak. Választott nyelvenként évi 40 nyelv- és 40 irodalomórát vehetnek fel. A lektori nyelvgyakorlatok óraszámja évenként és nyelvenként különbözik, az elsőéves magyar szakosoknak 100 órájuk van, 80, illetve 70 a másod- és a harmadéveseknek.

A negyvenórás kurzus anyagáról a tanár dönt. A tanfolyam címe is lehet iránymutató, mert ha fordítókat képezünk, nem ugyanolyan lesz a szövegelemzés, mint amikor irodalmárokat tanítunk.

A nyelvgyakorlat mellett az előadások is fontos ismereteket adnak az egyetemistáknak. Szeretném hangsúlyozni, hogy nem egyszerűen nyelvet tanulókról van szó, hanem nyelv- és irodalom szakos diákokról. Előadásaimhoz felelevenítettem az egyetemi éveim alatt tanultakat. Azzal szembesültem, hogy az idők során megváltozott a helyzet, és megváltozott a tanítási rendszer, de ami még fontosabb, megértettem, hogy egy külföldi szemével a hagyományos tanítási módszerekhez és a saját tapasztalataimhoz képest másnak látom a magyar mint idegen nyelv tanítását az egyetemen. Nagy segítséget nyújtott a gazdag szakirodalom, de egyúttal kérdések és kétségek is felvetődtek mások

* Paolo Driussi, Università degli Studi di Udine, Udine (Olaszország),
e-mail: paolo.driussi@uniud.it

tapasztalataival kapcsolatban. Ezért kutatásaimban egyre nagyobb figyelmet fordítottam a didaktikára, és egyre fontosabbnak éreztem, hogy tapasztalataim valamint az olvasottak alapján némileg változtassak a megszokott nyelvtani magyarázatokon.

A diákokkal elért sikerek egyetemi jegyzet megírására készítettek, amely a közeljövőben lát napvilágot. A nyelvtanításom azt célozza, hogy külföldi egyetemisták rövid idő alatt olyan nyelvi alapismeretekkel rendelkezzenek, amelyek segítségével gyorsan el tudják sajátítani a nyelv használatát, valamint a továbbiakban képesek lesznek az adott idegen nyelven a nyelv elméleti síkjait egyetemi szinten is megtanulni, tehát nyelvtani stilisztikai, nyelvtörténeti és fordítási elemzéseket egyaránt elvégezni.

Fontosnak tartanám, hogy felvetésem alapján széles körű vita bontakozzék ki, melyben ki-ki elmondhatja saját, a nyelvoktatás különböző területein szerzett tapasztalatait.

2. Az L2 meghatározásának különböző irányzatai a közelmúlt és a jelen tükrében

Az L2 megfogalmazása kapcsán sokat elárul Serra Borneto (acđ 2005) könyve, hiszen a legkorszerűbb nyelvtanítási módszerek bemutatása mellett határozottan fellép az egyetlen tiszta módszer alkalmazása ellen, és a nyelvtanítás új körülményeire hívja fel az olvasó figyelmét.

Egyre nyilvánvalóbb, hogy az utóbbi években nagyon megváltoztak az idegen nyelvet tanulók, és így tanárnak is meg kell változnia. Ez a megfigyelés nemcsak a nyelvészetet érinti, hanem a szociológiát is. Ilyen megfontolásból született Dörnyei–Ushioda műve (2009), valamint a Vivian Cook által szerkesztett könyvek is. Jómagam e cikk megírásánál közülük a *Portraits of the L2 user* címűt használtam (Cook [ed.] 2002). Az utóbbi években egyre fontosabbá vált a különbség a nyelv tanulása és megtanulása (*language learning* vs. *language acquisition*: vö. de Bot–Lowie–Verspoor 2005: 9; Scalzo 2005) között is.

A mai L2-használók sok L2-t tanulhatnak, ami új elméleti kérdéseket vet fel (Cook 2002b: 325). Ahhoz, hogy a tanár eldönthesse, mit és hogyan kell tanítani, elsősorban azt kell világosan látnia, hogy miért tanulnak a diákok (Cook 2002b: 325). Dörnyei részben így fogalmaz: „Pit Corder mintegy negyven évvel ezelőtti híres megfogalmazása szerint, *ha az emberi lény motivált*, és ki van téve a nyelvi hatásnak, akkor elkerülhetetlenül megtanulja azt a másik nyelvet” (Dörney–Ushioda 2009: 1; vö. Corder 1967: 164)¹.

¹ „As Pit Corder famously put it some 40 years ago, ‘*given motivation*, it is inevitable that a human being will learn a second language if he is exposed to the language data”.

Idővel a helyzet úgy változott, hogy „egyszerűen fogalmazva az L2 motivációja jelenleg éppen a korszerű önismeret és identitás kontextusában a radikális átfogalmazás és átértelmezés fázisában van” (Dörnyei–Ushioda 2009: 1)².

Ezeket az állításokat Cook több helyen áttételesen alátámasztja, amikor több korábbi szerzőre hivatkozva azt állítja, hogy az L2-beszélők saját nyelvi rendszerrel rendelkeznek (Cook 2002a).

Álláspontját egy másik cikkben kifejti (Cook 2002b), és az ott említett szempontok, amelyek 15 évnyi nyelvtanítás eredményei, támpontokat nyújtottak a jelen cikk megírásához. Talán én még jól érzékelttem ezt a változást, amelyet a kollegák is tapasztalnak, lévén, hogy tizennyolc évvel ezelőtt végeztem el az egyetemet, de csak nyolc éve tanítok. A változás már a tanrendekből is kitűnik: egyre több a fordítókat képző tanfolyam, a diákok pedig nem értik, miért kell az irodalmat vagy általában az adott nyelvhez kapcsolódó kultúrát tanulmányozniuk. A nyelvet elsősorban konkrét célok érdekében tanulják, ami az új társadalmi igényeket is figyelembe vevő kommunikatív, illetve posztkommunikatív módszereket erősíti.

A magyar nyelvtanítás komoly hagyományokkal rendelkezik, és az utóbbi években gyarapodott a korszerű tankönyvek száma. Ezeket mutatja be Szili Katalin nemrégén megjelent könyve (Szili 2006a). Szili Katalin a posztkommunikatív megközelítés mellett is szólt (Lektori konferencia. Budapest, Balassi Intézet. 2010. VIII. 24.). Az elmúlt évek során pedig a magyar mint idegen nyelv egyre fontosabb szerepet tölt be a hungarológiában. Ezért a „magyar mint idegen nyelv” kifejezés ott van egy könyv címében is (Hegedűs–Nádor [szerk.] 2006). A magyarnyelv-tanítás hagyományosan együtt jár a magyar kultúra terjesztésével. Ami pedig magyar szemmel természetes, nem feltétlenül az egy külföldi számára. A globalizációs folyamatok hatására sokan úgy tanulnak magyarul, ahogyan angolul: érteni szeretnék a magyarul beszélőket, akik maguk is a globalizáció részei, amelyben a kulturális háttérnek nincs jelentősége. Új célok, új lehetőségek nyílnak, új és egységes nemzetközi szokások alakulnak ki. A világ villámgyorsan változik, vele együtt a nyelvtanítás is.

3. Az egyetemi oktatással járó igények

Ahogy már említettem, az egyetemi nyelvtanítás szükségszerűen sajátos. Ezt Cook fejtette ki a legpontosabban a nyelv belső és külső céljainak meghatározásával: „Fontos, hogy a tanítás céljainak megfelelően modellezve magunk előtt lássuk a második nyelvet tanulót vagy külső idegen nyelvi helyzetekben, vagy úgy, hogy az idegen nyelvi hatás belülről is megváltoztatja. [A kommuni-

² „Put simply, L2 motivation is currently in the process of being radically reconceptualised and theorised in the context of contemporary notions of self and identity.”

kációnak] kicsi a jelentősége egy olyan diák számára, aki például egy másik nyelv szerkezetével és szemantikájával akar tudományosan foglalkozni” (Cook 2002b: 331)³.

Ezzel világossá válik az egyetemi nyelvtanítás komplex feladata külföldi magyar szakon is. Ott a nyelv teljes körű vizsgálata szükséges. A cél nemcsak a nyelv elsajátítása, hanem használata, illetve nyelvi, nyelvészeti, irodalmi és fordítói alkalmazása.

A kép bonyolultabbnak látszik külföldön, ha a magyar szakosok először találkoznak ezzel a nyelvvel. Így öt év alatt nemcsak a megfelelő nyelvi kompetenciára kell őket felkészíteni, hanem mindazt nyújtani kell, ami fontos a továbbképzéshez, illetve amivel a későbbiekben dolgozni tudnak majd: tanítani, kutatni, fordítani stb.

Egy ilyen feladathoz azonban nem igazán tökéletes a kommunikatív módszer, így az e céloknak megfelelő oktatáshoz másfelé is keresgéltem. Azonban a kommunikatív és más humanisztikus módszerek igen megalapozottak, ezért számomra mindenképpen kiindulópontul szolgáltak, főként mert igyekeznek elkerülni a nyelvtani magyarázatokat. „Külső célok” esetében ezt Cook maga is megkérdőjelezi (2002b: 341. A nyelvtani magyarázatok elkerüléséről kommunikatív megközelítésben vö. még Scalzo 2005).

A kihívás abban áll, miként érhető el egyszerre az egyetemen a kitűzött kettős cél: a nyelv elsajátítása és az egyetemi szintű nyelvészeti elemzés.

4. A funkcionális megközelítés

Nyelvészeti képzesemnek megfelelően szinte természetes volt, hogy Dik *Functional Grammar*-jéhez (1997) forduljak. A funkcionális elméletről Szili (2006b: 149) és Hegedűs (2006) ad megfelelő leírást. Itt szeretném kiemelni a pragmatika fontosságát az elméletben. Dik hangsúlyozza, hogy nincs nyelvtan pragmatika nélkül, és ez a szemlélet a magyar nyelv esetében különösen hasznosnak bizonyul.

Hegedűs nyelvtana (2004) vezette be a legkorszerűbb funkcionális szempontokat a magyar nyelv tanításába, mégpedig a tanárok, esetleg a haladó diákok számára. Én inkább azon dolgoztam, hogy a módszert diákokkal használhassam, és ehhez Dik nyelvtana a kezdetektől fogva igen hasznosnak bizonyult. Csak később olvastam Perdue-nél, hogy „ezért fontos megérteni, melyek az először használt nyelvi eszközök, és hogy az idő során miként változnak és felte-

³ „A model of L2 user is relevant for teaching goals that envisage students either taking part in external L2 use situations or being transformed internally by the contact with another language. [Communication] has little relevance to, say, a student who wants to acquire an academic knowledge of the structure and semantics of another language.”

hetően bonyolódnak az adott funkció kifejezésekor” (Perdue 2002: 126).⁴ Ez a mondat feltehetően összefoglalóan jellemzi és igazolja az általam ajánlott tantervet.

Munkám Dik két fontos állítása alapján kezdődött. Az első szerint a nyelveket komolyan kell venni (l. Dik 1997: 18),⁵ tehát mindent megfelelően meg kell magyarázni. A másik szerint a szórend nyelvről nyelvre erősen változhat (vö. Dik 1997: 62).⁶ Ne felejtjük el, hogy Dik *Funkcionális nyelvtana* azzal a szándékkal akar egyetemes nyelvtan lenni, hogy a nyelvek általános jellemzőit egybefogva egyszerű és következetes leírást ad, amely minden nyelvre alkalmazható.

Az alábbiakban bemutatok néhány jellemző példát a fentebb említett célokat követő értelmezésem alapján. Ez az értelmezés olyan eszközt is kíván nyújtani a diákoknak, amely nyelvészeti magyarázatok kapcsán is hasznos lehet majd.

5. Egy lehetséges tanterv

A funkcionális alapelvekkel szemben tanításom során a fonetika bemutatása az egyetlen, amely a formától indul. Az első négy-öt órán igyekszem a diákokkal megértetni anyanyelvük hangjainak a jellemzőit, és tapasztalataikat átültetni a magyar fonetikába. Párhuzamos táblázatokat használok, az IPA-ét, valamint a mai magyar írásjeleket tartalmazó táblázatot, s így már szóba kerül a helyesírás is. A két táblázat pontosan fedi egymást úgy, hogy a megfelelés világos legyen a diákok számára. A célom az, hogy használják a nyelvet és megértsék hibáikat, ezért azt ajánlom, hogy mindig vegyék elő a táblázatot, ha kétségeik vannak, vagy nem emlékeznek valamilyen jelre vagy hangra. Érdekes módon igen rövid idő alatt megtanulják.

Példákon keresztül azt kérem a diákoktól, hogy mutassanak rá a jellegzetességekre a magánhangzótrapéz és a szavak alapján. Így természetesen és vizuálisan jelenik meg számukra a magánhangzó harmónia. Itt fontos megjegyzést kell tennem: ne hozzunk fel olyan szót példaként, amely kivétel a nyelvrendszerben. Kivétel minden nyelvben van, ezt a diákok is tudják saját tapasztalatból. Nem kell és nem is szabad ezeket mindenáron megmagyarázni. Ha rögtön kivételekkel kezdünk, akkor a diákok úgy érzik, hogy a magyar nyelvnek nincs rendszere, a továbbiakban is kivételekre számítanak, és nehéznek tartják majd a nyelvet. *A fű, pedig, karosszék, néhány* és hasonló szavakat tehát nem említem.

⁴ „It is therefore necessary to understand which are the linguistic means used at first, and how the means used for expressing a particular function change – and possibly complexify – over time.”

⁵ „Take languages seriously”

⁶ „Actual constituent order [...] may be rather different across languages.”

A következő lépés már csaknem funkcionális, hiszen a mondatokkal kezdetjük a nyelv elemzését. A nyelvtani szakkifejezéseket csak minimálisan használom, és már a tanítás elején tisztázom a funkcionális kommunikáció alapelveit, elsősorban azt, hogy az állítmány a mondat magja. Ezt pedig csak akkor érthetjük meg, ha már hallottunk egy mondatot: amit hallunk, azt elemezzük. A kommunikáció lényegét a mondategység adja, és nem a mondatrészek. Említettem, hogy a nyelvtanulás célja többek közt a nyelv elsajátítása, ezért a kommunikatív módszerhez hasonlóan igyekszünk nem adni nyelvtani magyarázatokat. A feladat egyelőre annyi, hogy a diák elfogadja és felismerje a szemantikai funkciók kifejező eszközeit, hiszen a szórend nyelvről nyelvre változhat. Ily módon az FG háttere különösen érdekes, hiszen elsősorban szemantikai funkcióval magyarázza meg a közlést, és a hagyományos nyelvtani magyarázat későbbre is maradhat. („A funkcionális szemlélet nem a formális rendszer leírásának szükségességét, hanem annak »egyeduralmát« tagadja: a formális rendszer leírása szükséges, de nem elégséges összetevője a nyelvi leírásnak” (Hegedűs 2006: 115).) Azok a diákok, akiknek már világos a nyelv működése, könnyen megértik majd a konvencionális elnevezéseket, valamint a lehetséges nyelvi rendszer-leírásokat.

A legegyszerűbb magyar mondat a 3. személyű névszói állítmányi mondat.

A szintagmákat melléknévvvel és többes számmal is lehet bővíteni, ezért már ez is megmagyarázható a diákoknak, továbbá a mutató névmás is, mint egyszerű pragmatikai jelenség. A diákok így egy maroknyi szó ismeretében rögtön egy sor olyan lehetőséggel találkozhatnak, hogy maguk is meglepődnek.

- | | | |
|-----|---------------|--------------|
| (1) | [Paolo] | [tanár] |
| (2) | [Ez] | [kocsi] |
| (3) | [A diák] | [görög] |
| (4) | [a szőke fiú] | [görög diák] |
| (5) | [Ez a diák] | [szőke] |

Ezek után következhet a kopula jelen idejű ragozása a személyes névmások paradigmájával.

A névszói állítmánynak egy vonzata van. Ez a pontosítás már az elején fontos, hiszen az igei állítmányok között is vannak egyvonzatúak. Az ilyen igei állítmányi mondatnak a szerkezete azonos a névszói mondatéval. Olyan igéket mutatok be, mint az *ül, fut, áll, pihen*, amelyeknek ugyancsak egy vonzata van. Ahogy említettem, számomra nem az a fontos, hogy a diákok rögtön megtanuljanak mindent, amit tanítok, hanem az, hogy megértsék a nyelv struktúráját. Ezért ezeket a nyelvi jelenségeket is táblázatba foglalom, és azt kérem, hogy mindig legyen náluk, és nézzék meg, ha valamire nem emlékeznek.

- | | | |
|------|---------------|------------|
| (6) | [Paolo] | [ül] |
| (7) | [Ő] | [áll] |
| (8) | [A szőke fiú] | [pihen] |
| (9) | [Te] | [futsz] |
| (10) | [Mi] | [sétálunk] |

A következő igék kapcsán, például *dolgozik, jut, megy*, könnyű belátni, hogy az igének lehet további vonzata is, és ezt a lexikon adja. Tehát ennek a második argumentumnak (Diknél *argument*) az alakját maga a nyelv adja, például *dolgozunk valamin, jutunk valahová, jövünk valahonnan, bemegyünk valamibe*.

- | | | | |
|------|--------------|----------|-----------------|
| (11) | [Paolo] | [eljön] | [a szállodá]ból |
| (12) | [A jó orvos] | [bemegy] | [egy szobá]ba |

Ezzel megjelenik az irányhármasság rendszere, amely táblázatba foglalható. A diákok már létre tudnak hozni egy rövid történetet:

Az erdőből kijön egy sárkány. Elmegy a városba. Járkál a főutcán. Egy kirakatban van egy divány. A sárkány bemegy a boltba, és leül a diványra. Most ott ül a diványon és pihen.

A kötelező vonzatok mellett szabad bővítményként bizonyos szintagmákat is lehet használni: *a fiú fut a parkban; a csinos lány egy kényelmes karosszéken ül; a kutya a konyhában pihen*.

Nem haszontalan már most az *itt, ott* határozószóról beszélni, amellyel megmagyarázható a létige használata:

- | | | | |
|------|-------------------|----------|-------------|
| (13) | [A perzsaszőnyeg] | [itt] | [van] |
| (14) | [Virágok] | [vannak] | [a kertben] |

A szintagmákat birtokos ragozással is lehet bővíteni. Korán bevezetem a birtokos személyjeleket, hiszen a magyar nyelv sűrűn használja. Külföldiként azt érzékelem, hogy gyakorisága miatt fontos ez a pragmatikai jel. A zárójelekkel történő szintagmákra tagolás megkönnyíti a magyarázatot.

- | | | | |
|------|-----------------------------|-------------|-------|
| (15) | [[Paolo] [kutyá]]ja | [a kertben] | [fut] |
| (16) | [[Lilla] [perzsa szőnyeg]]e | [új] | |
| (17) | [[A jó orvos] [táská]]ja | [barna] | |

Paolo kutyája játszik a kertben. Paolo ott ül egy széken és olvas. Paolo felesége a konyhában van. Főz. Fia megjön az iskolából. Belép a kertbe és a házba. Éhes. A család az asztalnál ül. Ebédelnek. Beszélgetnek az iskoláról.

Amikor ilyeneket produkálnak a diákok, nagyon élvezik, hogy teljes értékű szövegeket tudnak létrehozni.

A tanár tovább magyarázhat. Bevezetheti a *Focus* és a *Topic* fogalmát, hogy a diákok megértsék, miért javítja ki a mondataikat. Diákjaim eddig mindig tudták

követni magyarázataimat. Van olyan kollégám, aki szerint még korai a Focusról beszélnem. A Focus mint jelenség tulajdonképpen minden nyelvben megvan, így csak arra kell ügyelnünk, hogy rámutassunk a különbségekre.

Ezen a ponton lehet elmagyarázni az igekötős igék viselkedését, amelyet a Focus határoz meg.

A tanár megkérdezheti a diákokat, mi hiányzik még a mondatból, mit akarnak még kifejezni a nyelvvel. Úgy vélem, természetesen merül fel a kíváncsiság, vajon milyen vonzata van az olyan igéknek, mint az *eszik* vagy a *lát*. Megjelenik a *-t* rag, amely tehát a második argumentuma egy lehetséges igei állítmánynak. Ekkor kell bemutatni a kétféle magyar igeragozást. Az anyanyelvi beszélő funkcionálisan soha nem választja szét a kettő használatát, és a diákokkal sem kell ezt erőltetni. Van két lehetőség, használhassa tehát a diák is! Az olasz anyanyelvűek esetében ez még fontosabb, hiszen olaszul az általános példákat inkább határozott tárggyal látjuk el: *Mangia la mela* „Az almát eszi” az „almát eszik” helyett; *Guarda la televisione* „A tévét nézi” a „tévét néz” helyett stb.

A tárgyas igeragozást én olaszul *coniugazione relativity*nek nevezem, azaz „vonatkozó”, azzal az indoklással, hogy akkor használjuk, ha a *-t* alakú második argumentumot egy ismert tárgyra vonatkozó mutató névmással (olaszul *pronome relativo*) is kifejezhetjük: *Látom az autót* = *Látom [azt]*.

Ekkor leírom a teljes jelen idejű igeragozás táblázatát a diákoknak. Használják csak bátran.

Most már megfogalmazhatjuk azt, ami már eddig is világos volt, hogy az első argumentum mindig alap-, vagyis szótári alakban szerepel, a második viszont ragozva.

Vannak háromvonzatú igék is, mint a *valaki valamit valakinek ad*.

A következő ismertető szemantikai funkció a *recipient* és *beneficiary* (*-nak, -nek*), valamint az *instrumental* (*-val, -vel*) esetragos bővítmény.

A vonzatok számának növekedése gazdagítja a mondatokat (tehát kommunikatív terüket), illetve megfordítva: ahhoz, hogy több funkcionális elem szerepeljen a mondatban, egyértelműen kell összekapcsolni bizonyos nyelvi jeleket a szemantikai funkciókkal. Erre épül a nyelv.

Mindazt, amit a diákok eddig megtanultak, múlt időben is ki lehet fejezni, időhatározóval is pontosítva az időbeliséget.

Idáig jut el a diák húsz óra után. Nem soroltam fel néhány olyan témát, amelynél kevésbé fontos, mikor tanítjuk (tagadás, névelők, hanglejtés). A tanítást Hegedűs 2004-es könyve alapján érdemes folytatni. A diákok már ismerik az alapszerkezeteket, megértették a funkcionális nyelvtan működését, és a funkciók ismertetésével bővíthetjük nyelvtani ismereteiket. Például az idő kifejezéseket úgy taníthatjuk meg, hogy tisztázzuk a leggyakoribb szemantikai funkciókat, valamint a megfelelő ragokat, és csak később térünk ki a többi idő funkcióra.

6. Megjegyzések a tantervről

Szeretném hangsúlyozni, hogy a tanításnak ebben a szakaszában kevés hagyományos nyelvtani kifejezést használok, és csak akkor, ha egy ismert fogalomnak a magyarban is a diákok által ismert nyelvtani funkció felel meg, például *állítmány*, *melléknév*, *névszó*, *igeragozás*. De megjelennek új fogalmak is, mint az *argumentum* (Dik megfogalmazásában *argument*), és sokszor a *vonzat* fogalma is újnak tűnik. A szemantikai funkciók viszont egyetemesek – ami nem azt jelenti, hogy általánosak –, így jó példákkal egyszerűen magyarázhatók. A példák abban is segíthetnek, hogy a diákok megismerkedjenek a funkciókkal, illetve a kommunikáció céljával. Így feltárul előttük a nyelv egyetemes mivolta, valamint észreveszik, hogy „[a]z aktuális szórend... nyelvenként változhat”. Fontos, hogy megértsék, mennyire másképp csoportosítják a nyelvek a szemantikai funkciókat.

Összefoglalva a fentieket, nem olyan metanyelvvel magyarázzuk a nyelvtant, amely nyelvenként változhat, hanem az egyetemes funkciókkal a teljes nyelvi rendszert mutatjuk be, amely a továbbiakban más nyelv leírására, illetve megtanulására vagy kutatására is alkalmas. Ez a megközelítés világossá teszi, hogy milyen fontos a nyelv rendszerének az ismertetése az egyetemi oktatásban (vö. Serra Borneto acd 2005: 22–23), és felkészíti a hallgatókat a bonyolultabb nyelvtani magyarázatokra.

Sajnos egy ilyen gyakorlati rendszert csak funkcionálisan tudunk megmagyarázni, hiszen nem alakok vagy jelentések vizsgálatára épül, hanem egyetemes funkciókéra. Ha viszont elnevezéseket igényel a hallgató, akkor ezzel vizsdatér saját elképzeléseihez és elkövet sorban jellegzetes hibákat.

A jellemző hibák közül kettőt emelnék ki. Az egyik a különböző igenevek elnevezésének olasz fordítása, amely komoly gondot okoz néhány szerkezet megértésében és fordításában, mivel hagyományos megfelelőjeként a „participio” fogalmat használják, és ez a magyar fogalmat csak részben fedi. (Korchmáros általam nemrégiben olaszra fordított leíró nyelvtanában az „infinitivo” elnevezését használtam, amely inkább a latin hagyományra megy vissza, de jelen van a modern általános nyelvészeti lexikonokban is.)

A másik ilyen probléma az alany fogalma és részben a tárgyé is, ritkábban továbbá más esetragok elnevezése. A diákok összetévesztik az elnevezést a funkcióval, és más nyelvből veszik át a mintát a használathoz. Jómagam mindig második argumentumról beszélek és *-t* ragos mondatrészeiről, illetve a többi esetet szintén az alakjával nevezem meg. Ilyenkor a kétirányú fordításnál jelentkeznek a gondok, főleg ha a diák az indoeurópai szórendre támaszkodik, és morféma-szerűen fordítja a szöveget.

A fentiekből kiderül, hogy már a nyelvtanítás elején beemelem az igekötős igéket a tanításba. A hagyományos magyar leíró nyelvtanok általában külön mondatrészként kezelik az igekötőt, és így is tanítják. A tanár küzd az igekötők

különböző „jelentéseinek” magyarázatával, ezért csak későn emelik be e jelenséget a tankönyvekbe. Pedig az olyan igék, mint a *bemegy* vagy *elolvas* gyakran előfordulnak, ugyanígy a *megeszik*, *megvan* vagy *kilép*. A tapasztalatom az, hogy nem számít, ha a magyar anyanyelvűek úgy érzik, van közös töve minden ilyen igének, illetve ismerik az igekötők eredetét. A külföldi nem tudja, nem is kell neki, főként, ha fordítani akar. (Zárójelben megjegyezném, hogy a németül tanulóknak nem azt tanítják, hogy van egy *fahren* ige, majd néhány leckével később, hogy van egy *abfahren* is, amelynek a jelentése a tő és a praefixum összetételéből vezethető le.)

Minden magyarázat és az igekötők önálló kezelése, nyelvtörténeti és jelentéstani megközelítésből történik, ami távol áll a külföldi tanuló elvárásaitól, illetve a szinkron nyelvhasználatától. Csak később, amikor a diák már ismeri a magyar nyelvet, az egyetemi oktatásba bevezethetjük az igekötők hagyományos, nyelvtörténeti alapú elemzését.

Ugyanakkor azért lehetséges ilyen korán bevezetni a gyakorlatban az igekötős formát, mert már ismertettem a hallgatókkal a Focus fogalmát és szerepét a magyar nyelvben, és így egyszerűen megmagyarázható az igekötő viselkedése. Ebben nyilvánul meg a funkcionális nyelvtan fontossága, hiszen a Focus pragmatikai eszköz, és a pragmatika leginkább a funkcionális nyelvtanok egyik meghatározó, lényegi része.

A fenti leírásnak még egy pontját szeretném hangsúlyozni, vagyis hogy a két igeragozást egyszerre vezetem be a tanításba. Azért döntöttem így, mert úgy érzem, a nyelvhasználat szempontjából ez a természetesebb. Hiszen lehet, hogy „míg olvasok egy könyvet, nem hallom a telefont”, vagy „sétálok, találkozom egy barátommal, és elmesélem a tegnap látott filmet”, vagy hogy „ajándékot kapok, és gyorsan kicsomagolom”! Diákjaimtól most sem várom el, hogy rögtön fejből tudják az egész igeragozást. Amikor gyakorolnak, írnak, válaszolnak, beszélnek a táblázatok segítségével, akkor könnyen emlékeznek majd a leggyakoribb alakokra. Tapasztalataim azt mutatják, hogy nem is veszik észre, mennyit tanulnak rövid idő alatt.

Ami a formát illeti, a felsorolt példákból látszik, hogy a funkcionális nyelvészet bőven használja a zárójeleket, és én is átemeltem ezt a szokást a nyelvtanításba. A zárójelek a szintagmákat választják el. (A funkcionális nyelvtan elkerüli a nyelvmodell rétegződését, valamint a transzformációkat.) Egy ilyen eszköz több szempontból hasznos. Segít a diákoknak a szintagmák csoportosításában. Megmutatja, milyen egyszerű a mondat szerkezet, hiszen visszavezethető egy ismert modellre, azaz az állítmányra és körülötte lévő vonzataira:

- (18) [Paolo] [orvos]
1. argumentum állítmány
- (19) [Paolo] [jó orvos]
1. argumentum állítmány

- | | | | |
|------|---|-----------------------------|----------------------|
| (20) | [Az az ember] | [jó orvos] | |
| | 1. argumentum | állítmány | |
| (21) | [Az a [csinos lány]] | [jó és fáradhatatlan orvos] | |
| | 1. argumentum | állítmány | |
| (22) | [A fiú] | [olvas] | |
| | 1. argumentum | állítmány | |
| (23) | [A szőke fiú] | [olvas] | |
| | 1. argumentum | állítmány | |
| (24) | [A szőke fiú [, akit tegnap ismertünk meg]] | [gyorsan olvas] | |
| | 1. argumentum | állítmány | |
| (25) | [Én] | [szeretem] | [a teá]t |
| | 1. argumentum | állítmány | goal (2. argumentum) |
| (26) | [a kínaiak] | [nagyon szeretik] | |
| | 1. argumentum | állítmány | |
| | [[[a földjük]ön termelt] teafajták]at | | |
| | goal (2. argumentum) | | |
| (27) | [[a [fa alatt] ülő] diák] | | |
| | 1. argumentum | | |
| | [[a [professzor által] ajánlott] [legnehezebb könyv]]et [olvassa] | | |
| | goal (2. argumentum) | | állítmány |

Egyedül az első argumentum szintagmáinak nincs esetragja, a határozóként használt főnévi igenév kivételével azonban a mondat szinten működő minden más szintagmának van.

A zárójeles szintagmázást a diákok a későbbiekben is eredményesen használják. Elméletileg megkönnyítheti az olvasást is, mert megmutatja, melyek a szöveg funkcionális szemantikai egységei. Azonban a zárójelet ne használjuk túl gyakran, mert nem természetes.

7. Észrevételek

A nyelvtanítás ilyen felépítésével az első óra után a diákok még nyilvánvalóan nem tudnak bemutatkozni vagy egy pohár bort kérni, de húsz óra után már képesek valamit mondani, beszélni, beszélgetni, és – amit fontosabb – egyedül tanulni. De minthogy egyetemi oktatásról van szó, nem elég, hogy diákjaink beszélni tudjanak. Azért is tanulják a nyelvet, hogy megismerjék az azt beszélő nép kultúráját és történelmét, mégpedig úgy, hogy a későbbiekben ők is taníthassák, kutathassák vagy magas szinten fordítsanak stb.

A nyelvi alapismeretek megszerzése után következhet a nyelvtan, amelyet így sokféleképpen taníthatunk. A hagyományos nyelvtanra mindenképpen szükség van, és magyarázatokkal ellátva megtanítom az idevonatkozó szakkifejezéseket is. De nyelvtörténetet is kell tanítani, sőt szövegtant és stilisztikát is.

Minden elsajátított nyelvi ismeret hozzájárul a továbbiak jobb megértéséhez. Ezért a nyelvtani szakkifejezések mellőzése az első húsz órában, amikor a nyelvtanulás a legfontosabb, így még hasznosabbnak tűnik.

Úgy vélem, hogy a magyarázatokat és a metanyelvek használatát a Cook által említett *nyelv belső céljai* közé kell sorolni, ezért semmiképpen ne erőltessük a kezdőkre. A rendhagyó formáknál nekik fontosabbak a szabályos alakok táblázatai. Semmiképpen ne „magyarázzuk el” a kivételeket. Rendhagyó formák minden nyelvben vannak, a diákok anyanyelvében is.

8. Összefoglalás

Tanulmányomban az L2-vel kapcsolatos legújabb nézetekből kiindulva próbáltam meg kifejtetni észrevételeimet a magyar nyelv egyetemi szintű oktatásának jelen és a közeljövőben érvényes céljairól külföldön. Amit itt közöltem, csak vázlatos felvetés nyolcévi tanítási tapasztalataim alapján. Sajnos egyes részeit nem tudtam kollégákkal megbeszélni. Az eddig elért eredményeket érdekesnek tartom. Tapasztalataim szerint a legtöbb diák megérti a fokozatosan bevezetett magyarázatokat, még azok is, akik nem különösebben motiváltak a nyelvtan iránt. A felkínált eszközök pedig abban segítenek, hogy a legnehezebb nyelvtani magyarázatokat is megértsék. Ezt viták, illetve a módszerek és a különböző pedagógiai megközelítések egybevetése erősítheti, esetleg cáfolhatja meg.

A funkcionális megközelítésnek vannak olyan aspektusai, amelyek bármikor, bárki számára hasznosak lehetnek, és nem csak a komolyabb, egyetemi nyelvtanításban. Remélem, hogy írásommal a funkcionális elmélet néhány érdekes és hasznos oldalát sikerült bemutatnom.

Irodalom

- de Bot, Kees-Lowie, Wander-Verspoor, Marjolijn 2005. *Second Language Acquisition. An advanced resource book*. London and New York: Routledge.
- Cook, Vivian 2002a. Background to the L2 user. In: Cook, Vivian (ed.): *Portrait of the L2 user*. Cleveland-Buffalo-Toronto-Sydney: Multilingual matters. 1–28.
- Cook, Vivian 2002b. Language teaching methodology and the L2 user perspective. In: Cook, Vivian (ed.): *Portrait of the L2 user*. Cleveland-Buffalo-Toronto-Sydney: Multilingual matters. 325–343.
- Cook, Vivian (ed.) 2002. *Portrait of the L2 user*. Cleveland-Buffalo-Toronto-Sydney: Multilingual matters.
- Corder, S. Pit 1967. The significance of learners' errors. *International review of applied linguistics* 5: 171–180.
- Dik, Simon 1997. *The Theory of Functional Grammar. Part 1: The Structure of the Clause*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
- Dörnyei, Zoltán-Ushioda, Ema 2009. *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters.
- Driussi, Paolo 2008. Nyelvtanulástól nyelvtanításig – „a magyar mint idegen nyelv”

- témáról. In: Fóris Ágota, Fűzfa Balázs, Antonio Sciacovelli (szerk.): *Nyelvével halad a nemzet. Esszék, tanulmányok és egyéb írások Pusztay János tiszteletére*. Szombathely: Savaria University Press. 45–52.
- É. Kiss Katalin 1981a. Structural relations in Hungarian, a “Free” Word Order language. *Linguistic Inquiry* 12: 185–218.
- de Groot, Casper 1989. *Predicate structure in a functional grammar of Hungarian*. Dordrecht: Foris.
- Hegedűs Rita 2004. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Budapest: Tinta.
- Hegedűs Rita 2006. A magyar nyelv funkcionális megközelítésből. In: Hegedűs Rita–Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar Nyelvmester. Magyar mint idegen nyelvi és hungarológiai alapismeretek*. Budapest: Tinta. 112–122.
- Hegedűs Rita–Nádor Orsolya (szerk.) 2006. *Magyar Nyelvmester. Magyar mint idegen nyelvi és hungarológiai alapismeretek*. Budapest: Tinta.
- Korchmáros M. Valéria 2007. *Grammatica ungherese: non soltanto per ungherese*. Szeged: Hungarian & central-European International Studies Center.
- Perdue, Clive 2002. Development of L2 functional use. In: Cook (ed.): *Portrait of the L2 user*. Cleveland–Buffalo–Toronto–Sydney: Multilingual matters. 121–144.
- Scalzo, Rosa Angela 2005. L’approccio comunicativo. Oltre la competenza comunicativa. In: Serra Borneto (acd): *C’era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue*. Roma: Carocci. 137–171.
- Serra Borneto, Carlo (acd) 1998/2005. *C’era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue*. Roma: Carocci. [„Volt egyszer egy módszer. Korszerű hajlamok az idegen nyelvek tanításában”]
- Szili Katalin 2006a. *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához. (A magyart idegen nyelvként oktató tanároknak.)* Enciklopédia Kiadó: Budapest.
- Szili Katalin 2006b. A magyar mint idegen nyelv tanítása az ezredfordulón. In: Hegedűs–Nádor (szerk.): *Magyar Nyelvmester. Magyar mint idegen nyelvi és hungarológiai alapismeretek*. Budapest: Tinta Kiadó. 145–160.